

班級經營的社會學基礎

實踐大學師資培育中心◎高博銓◎助理教授

摘要

班級經營是學校教育的重要活動，教師班級經營能力的高低直接影響到學生的學習成效。從其內容來看，班級經營的工作涉及了教學、課程、師生關係以及價值目的的抉擇等層面，這些活動的內容和實施或多或少都與社會學有關，左右師生之間的互動品質，不容輕忽。有鑑於此，確實有必要清楚地瞭解班級經營的社會學基礎。是以，本文首先探討社會學與班級經營的關係，指出社會學的研究領域涵蓋了學校的班級經營；其次，分析班級經營所依據的結構功能論、衝突理論、交換理論以及符號互動論等四個主要的社會學理論觀點和主張；再次，列舉當前重要的班級經營理論及其核心概念，同時說明其所依據的社會學取向。此外，就相關理論的主張，指出其在班級經營上的應用；最後，總結相關的討論。

關鍵詞：班級、班級教學、班級經營

The Sociological Basis of Classroom Management

Po-Chuan Kao, Assistant Professor, Shih University

Abstract

Classroom management is a significant part of school education. It is believed that classroom management directly affects students' learning. Good classroom management requires skills in teaching, wise curriculum planning and an ability to emphasize the proper values, and the maintaining of good teacher-student relations. To some extent, the content and implementation of education is closely related to sociology and influences the interaction between teachers and students. For this reason, we cannot ignore the importance of classroom management. This paper attempts to expand and deepen our understanding of classroom management by exploring its sociological basis. Firstly, the paper shows how classroom management is a sociological issue; secondly, it analyzes the sociological theories of structural-functionalism, conflict, exchange, and symbolic interactionism; thirdly, it lists some important theories and/or strategies of classroom management and shows how their key concepts are based on sociological concepts or schools. In addition, the author discusses the most important applications of classroom management and the importance of understanding its sociological basis.

Keywords: classroom, classroom teaching, classroom management

自從教育普及，學校陸續成立並採取系統化的教育方式之後，學生的管理或班級經營的問題就一直是教育工作者的嚴峻挑戰。因此對於如何做好班級經營的工作，營造親切和諧的班級氣氛以促進學生的學習，乃自然成為學校教師關注的焦點。就班級經營的內容來看，其範疇主要涉及了班級的規範、教師的教學、學生的輔導、師生的溝通互動、學生同儕間的相處、學校行政的配合、親師的交流等各類的議題，這些議題對於班級經營的成效都具有不同程度的影響，成為教育工作者必須加以正視的地方。根據Marzno、Pickering 和Pollock（2004）的研究指出，有效的班級經營主要包括四個要素：（1）規則與常規；（2）介入管教（disciplinary interventions）；（3）師生關係；以及（4）心向（mental set）。這些要素乃是以教師和學生為核心，同時也與兩者間及其與外在環境的互動密切相關，其所交織形成的聯繫，具有明顯的社會互動關係，因而從社會學的角度來分析班級經營，頗具意義。

事實上，自教育發展以來，教育活動所具有的社會意義即獲得許多哲學家和教育家的支持，強調其為人類發展所不可或缺的部分。就此而言，美國著名的哲學家和教育家杜威指出：

實際上，每個個體都是在社會環境中成長，而且必須在社會環境中成長。個體唯有在一個具有既定意義和公認價值的環境中活動與生活時，個體的反應才會愈來愈明智，或者是從反應中獲得意義。透過社交活動或是透過具體表現信仰之活動中的分享，個體經由行動逐漸獲得屬於自己的心智。因此，認為心智是由完全孤立之自我所擁有的，是與事實背道而馳。……自我並不是獨自重新建構知識的孤立心智。（Dewey, 1916/1966: 344）

準此以觀，個體的發展必須在社會環境中進行，而個體透過與環境的交流互動，方能從諸多現象中，進行分析、整理、比較、歸納，從而瞭解種種活動彼此聯絡貫串的關係，據以提升個體的心智能力。換言之，人類的發展與學習，尤其是成長階段中的兒童與青少年，必須與他人及環境互動，個體很難自外於環境而獨立進行。就此而言，學校教育中的班級組織，乃是學生在家庭外，社會互動最基本的單位，因而對班級經營所奠基的社會學基礎加以探究，自然有其重要性。基於此，本文首先探討社會學與班級經營的關係；其次，說明班級經營所奠基的社會學基礎；再次，對於班級經營理論的社會學分析；最後，總結相關的討論。

壹、社會學與班級經營

社會學（sociology）是一門研究人與人、人與社會關係的科學，其探討的問題是社會如何影響個人的行為及個人對社會組織的運作過程。就其內容而言，社會學研

究的主題著重在發生於人與人之間的社會互動（social interaction），而不在個人的內在心理特質、人格特質、心理動機、意識與潛意識、學習能力、良心等屬於心理學（psychology）研究的範疇（蔡文輝，2006；蔡宏進，2005）。準此而論，社會學主要是研究日常生活中人與人之間的社會互動，探討習以為常現象背後的影响因素，社會學不將社會大眾生活習慣中的事務視為當然，而是追根究底地去探究其形成的原因和影响。王振寰（2000）指出，社會學有兩個基本假設：其一是個人的行為和思想會受到社會的影响；其二是社會與制度是人所創造的，因此也可以為人所改變。

Hoy和Miskel（2004）認為，學校是一套社會互動系統；是一個有機的整體，將互動的個人納入成為一種有機的關係中。而學校的特徵則是藉著各部分的互賴關係、明確界定的成員、分化的環境、複雜的社會關係網絡，以及其獨特的文化所構成。基於此，班級是學生在學校生活中，日常學習的主要場所，班級活動包含了學生同儕、師生關係、親師溝通，以及親師生與班級、學校組織間的互動等，這些要素彼此相互交織，形成複雜的社會體系，同時也增加教師班級經營的困難度和挑戰性。Manning和Bucher（2006）指出，學生的不當行為主要源自四個目標：獲得注意（attention getting）、尋求權力（power seeking）、心存報復（revenge）、表現無能（feelings of inadequacy）。是以，教師若欲有效地經營班級，則應該要能見微知著，洞悉學生不當行為的原因。然而，更為重要的是，這些原因是如何形成的。從社會學的角度來分析，舉凡師生互動的模式、教師的權威和角色、學生的次級文化、學生家庭社經背景、班級氣氛、校園文化、課程教學等，都可能是其中的重要因素，影响學生的行為及其在班級中與他人的互動。有鑑於此，班級經營確實與社會學存有密切的相關，而認識其所奠基的社會學基礎，尤屬當然。

貳、班級經營的社會學基礎

誠如上述，班級中師生不同角色所形成的關係是多方面的，而其所發展出來的社會體系則猶如一個小型複雜的社會。教師在此班級體系中，一方面要承擔其教師角色的任務，履行其職責；另一方面也要瞭解社會大眾對於教師角色的期待，滿足可能的需求。此外，吳康寧（2005）指出，班級除了具有正向功能外，也存在著負向功能。張建成（2002）發現，班級內所發生的事件，會展現出多元性、同時性、立即性、不可預測性、公開性以及歷史性等特色。就此而言，班級的經營確實給予教師帶來極大的挑戰。值得關注的是，班級既然是一個社會體系，則對於班級組織的社會學分析饒富意義。社會學家Parsons（1959）在其〈班級是一種社會體系〉（The school class as a school system）一文中，從社會學的角度來分析美國中小學班級教學

的主要功能，指出學校班級的活動具有社會化和選擇的功能，明顯指出了班級體系的社會特性。而其對於班級體系的社會學分析，可說是這方面研究的濫觴，頗具意義。

前述 Parsons 對於班級體系的探討，主要是從結構功能論的觀點來進行分析。事實上，若從其他社會學理論的觀點來探究班級體系，則更能凸顯班級組織多元而複雜的特性，給予學校教育帶來更多的啓示和助益。是以，本文以下將從結構功能論（structural-functionalism）、衝突理論（conflict theory）、交換理論（exchange theory）、符號互動論（symbolic interactionism）等四個主要的社會學理論來探討班級經營的基礎，俾供教師班級經營之參酌。

一、結構功能論

結構功能論一般也被稱為和諧理論（consensus theory）或簡稱為功能論（functionalism）。結構功能論主張社會結構中，組織的成員應該要有共同一致的價值和信念，且組織內每一個部門都具有各自的功能，彼此之間相互依賴，同舟共濟，就像自然界的有機體一樣，各系統互相合作，維繫其生存與發展。此外，組織各部門功能的發揮與各部門間的整合和協調，則有利於組織體系的均衡和穩定，從而維繫社會整體的生存和延續。至於結構功能學派的主要代表人物則包括 H. Spencer、A. R. Radcliffe Brown、E. Durkheim、T. Parsons、R. K. Merton 等人（陳奎熹，2001；蔡文輝，2006；Ritzer & Goodman, 2003）。準此而論，結構功能論認為組織各部門皆具效用，都可以為組織的穩定和發展做出貢獻，即使組織面臨困境或發生變遷，產生失衡的現象，組織的社會體系仍能協調整合，齊心一致，謀求解決的辦法，以保障組織的穩定和發展。

根據結構功能論的觀點，班級為一社會體系，班級中則存有各種不同的工作和任務，例如作業繳交、清潔打掃、健康檢查、衛生保健、體育競賽、藝文活動、課程學習、午餐吃飯、上下學、班級級務、班級會議、親師座談、科學展覽等各式各樣的班級工作，都需要班級中各部門（各小組）或成員間進行分工協調，合力完成。整體而言，結構功能論主張班級成員都能各司其職，各盡其責，並且能順利地完成各項指派的工作和任務，維持班級的正常運作，進而尋求班級的穩定和發展，讓每一個班級的成員可以在此社會體系中繼續成長和學習。在此過程中，即使遭遇難題和挫折，各部門或成員亦能平心靜氣，調整策略，圓滿完成任務。當然，其中班級教師的領導和作為，亦可能是班級體系穩定與否的關鍵因素。

二、衝突理論

結構功能論基本上是將社會視為一個和諧、穩定、整合的社會體系，重視體系

內各部門的功能發揮與合作協調。衝突理論則是延伸自馬克思的階級鬥爭觀點，認為社會資源分配不均等，因此強調社會關係，尤其是支配者和從屬者之間利益所產生的對立性，以及社會急速發展過程中，可能造成的社會變遷的普遍性。此外，組織或團體為取得優勢地位，必然採取強制的手段，迫使其他團體屈服，以形成新的社會秩序。因此衝突理論常常從對立衝突、變遷、強制等角度來探討社會秩序。此學派的主要代表人物有K. Marx、L. Gumpłowicz、G. Simmel、R. Dahrendorf等人（陳奎熹，2001；蔡文輝，2006；Ritzer & Goodman, 2003）。由是觀之，衝突理論認為社會關係常存在一種不對等的關係，支配團體握有實質的權力，掌控多數的資源，而被支配團體則處於權力被剝奪的狀況，唯有透過衝突的手段，方能改變被剝削、被略奪的事實，進而取得優勢地位。是以，社會的發展是一種不斷的衝突和變遷的過程。

依據衝突理論的主張，班級體系內的成員因其所擁有的資源、權力、利益、地位等條件上的差異，形成不對等的現象，因而帶來體系內次團體或成員間的爭論和衝突。在此過程中，佔有優勢的一方會極盡所能，利用其所享有的較佳條件，控制、支配、宰制另一方，以掌握其競爭優勢，維持其既得的利益。然而，相對地，被支配的一方亦會尋求突破，打破被控制的僵局和劣勢，極力反撲，所以班級內會不斷地出現口角、衝突、敵意、抗爭等場面，而這種情勢乃是班級體系中的常態，不必大驚小怪。整體而論，班級內的爭論和衝突具有價值性，是班級體系進一步發展，更趨穩定的重要因素，而教師的班級經營則旨在確保此一發展方向，讓班級中不同的團體或成員能在此意向的引導下，進行良性的互動和競爭。

三、交換理論

交換理論試圖採取行為主義的原則，將之與其他的觀念融合，再應用於社會學家所關切的題材上。交換理論可以說是一種綜合心理行為科學與經濟學觀點的理論，主張人與人之間的互動存在著目的性（goal），主要是為了要獲得酬賞（reward）或對個人具有價值性，當類似刺激再度出現時，可能會引發個體相似的行動。因而互動的行為就猶如經濟行為上一種利害關係的計算：儘可能地擴大利潤（profit）或酬賞，同時也會儘量地減少成本（cost）或損害。由於此種人際之間的互動是以利害關係的計算為前提，所以本身具有動態性。是以，同樣的酬賞在不同的人看來，就有不同的價值程度，而同樣的酬賞在不同的互動情境中，所具有的價值程度，其高低亦不同（蔡文輝，2006；Ritzer & Goodman, 2003）。由此看來，交換理論乃是結合心理學和經濟學的觀點，從行為科學和經濟報酬的角度來詮釋人際之間的行為互動關係。

基於交換理論的觀點，學生在班級體系內，其同儕及師生之間所產生的互動關係，都可以從學生個人酬賞的高低或利益交換的角度來加以解讀，因此教師若欲做

好班級經營的工作，就應該要認清學生行為背後的酬賞系統。就此而言，美國教育家J. Holt在其《孩子為何失敗》（*How children fail*）一書中的一段描述，頗能印證此理論的觀點：

很多學生喜歡使用察言觀色的策略，先試探地說一個字，再看老師的臉色猜測方向是否正確。這一招對多數老師都很管用。不過這位老師是撲克臉，察言觀色法派不上用場。從這班學生的表現看來，顯然很多人搞不清楚什麼是名詞、形容詞和動詞，不過學生猜對答案的比例卻很高。……老師很驚訝，……孩子說：『妳並不是真的指出答案，但妳都會站在正確答案欄的旁邊。』學生從老師身體傾向黑板的角度便可約略猜出答案。（張美惠譯，2005：35）

前述的描述中，可以發現，學生在班級的學習活動，會依據教師的臉色、表情、肢體動作、移動位置等特性來判斷教師的意向，同時考量行為後果的報酬情形，例如，不回答會受到體罰；大聲地回答錯誤會面臨精神暴力；輕聲地回答錯誤會有短暫的責罵；猶豫地回答正確會受到鼓勵；肯定地回答正確則受到實質獎勵。學生則仔細地權衡此酬賞性質，從而決定適當有效的行為反應。而在此過程中，學生的行為都是隨著教師的回應彈性調整，從互動中選擇因應的方式，十足反應了交換理論的觀點。

四、符號互動論

符號互動論認為沒有一種理論，也沒有任何一種從科學定理出發的觀察可以取代人們對於生活領域中發生和發展著的現實的研究。符號互動論強調社會互動中，人們習得意義和象徵符號而得以運用其獨特的思想能力，同時人能依據其對情境的詮釋為基礎，進而修正或改變意義和象徵符號。基於此，人與人之間的社會互動，是經過一套了解與解釋的動態過程。其理論是一種重視個人在互動中角色運作的理論，是從社會心理學的觀點來解釋社會互動的動態性。是以，個人對互動對方所表達的行動反應不是本能或體質上的自然反應，而是根據社會情境的現場來加以判斷，然後再依據自己的思考結果而表達出應對的行動，這些運作過程通常是透過符號的使用而進行的。其後的標籤理論（labeling theory）就是符號互動論的一個旁枝，主張行為本身並不是決定好壞的主要因素，社會或一般人對該行為的標籤才是關鍵（石計生，2006；蔡文輝，2006；Ritzer & Goodman, 2003）。

Kanpol（1999）指出，符號互動論認為個體的行動和思想包含了內化的文化規範、行為、價值、態度、象徵、姿勢與語言，這些都被鑲嵌在社群裏，成為社群的一部分。Wink（2004）也認為，學生、教師和社區中的人士都以當地的情境來了解問題，溝通意見，他們以自己的脈絡為基礎來發展屬於他們自己的答案。而任何曾

經養育過兒童、青少年的人，都了解環境在決定一人的社會行動時所扮演的關鍵角色。就班級體系而言，情況也是如此。吳齊殷（2005）歸納諸多的研究發現，當教師能有效地經營班級，營造積極正向的班級氣氛和文化時，則學生間同儕的友誼關係會較為親密和活絡，適應能力也較強，同時課業學習成就和身心健康也會朝向有利的方向發展。是以，班級中學生同儕和師生間的互動行為應該從班級的脈絡來加以詮釋，而個體的行動和思想也反映其內化的班級文化和規範。質言之，個體行為意義和象徵符號的瞭解應置於班級的情境脈絡中，並採取動態的觀點來掌握社會互動。

參、班級經營理論的社會學分析

前述已從結構功能論、衝突理論、交換理論，以及符號互動論等四個主要的社會學理論來探討班級經營的基礎。其中交換理論和符號互動論兩者皆重視社會互動過程中關係的瞭解、建立，以及維繫，其關注的焦點在彼此的利益關係與符號意義，強調這些要素的解讀和詮釋，性質較為接近，因此可將其歸類為解釋取向的社會理論。基於此，以下將以重要的班級經營理論為對象，從功能取向、衝突取向，以及解釋取向來探討其對於班級經營理論的影響。當然，多數的班級經營理論或模式通常融合了前述不同社會學理論的觀點，並非完全依據單一理論。不過，從各班級經營理論的核心概念中，仍可大致看出其所偏向的取向，讓教師在運用時，可以更進一步地瞭解。

綜觀班級經營的理論，可以發現，班級經營理論的種類繁多，也受到教師不同程度的支持與採用。Charles和Senter（2004）在其《做好班級管理》（*Building classroom discipline*）一書中就指出了十八種班級經營的模式，這些模式從先驅型的理論，如B. F. Skinner、J. Kounin、R. Dreikers，到較為精緻型的理論，如L. Canter和M. Canter、W. Glasser、R. Curwin和A. Mendler，以至於最新的理論，如B. Churchward和M. Marshall等人所提出的理論。同樣地，Manning和Bucher（2006）在其《班級經營：模式、應用與實例》（*Classroom management: Models, applications, and cases*）一書中，也介紹了十八種不同的班級經營理論及其所衍生出來的班級經營模式，用以協助教師建立適用於自己班級的經營模式。因此，以下對於班級經營理論的社會學分析，就是以這兩本書中所介紹的幾種較具代表性的班級經營理論為例，說明這些班級經營理論所奠基的社會學取向。

一、偏於功能取向的班級經營理論

F. Redl和W. Wattenberg（1959）的團體動力和教室紀律理論對班級社會體系中成員生活及團體動力學有相當精闢的闡釋，認為班級組織中存在著領導者、小丑、烈士，以及教唆者等不同的社會角色，彼此交織形成團體中的各類行為。這些行為包括：感染型的行為，會擴散至團體其他人；找代罪羔羊或欺壓弱小的行為；陌生人所造成的壓力性反應；嘲諷教師身邊的紅人；分化或瓦解團體等。而教師在經營班級時，其所能採取的策略包括：支持學生自我控制、理解學生行為的差異性、給予學生情境協助。整體而言，此理論係以結構功能論為基礎，強調班級和學生的紀律及規範的建立，並以此確保班級的穩定和發展。過程中會對於學生的違規行為給予情境的協助，強化其自我控制，以達成班級體系的均衡和穩定。

Manning 和 Bucher（2006）指出，Albert 的合作式管理理論重視班級的穩定和發展，主張班級的經營應以師生的合作為前提，尤其教師應該發揮其人格感召的能力，影響學生的選擇，進而改變學生的行為，而不應一味地採取外在控制的方式來管理班級。學生的不當行為主要源自四個目標：獲得注意、尋求權力、心存報復、表現無能。對此，教師應該以三C策略來因應：（1）與教師和同儕和諧相處，產生連結（connecting）；（2）給予學生機會，使他們能夠對於班級做出貢獻（contributing）；（3）讓學生感覺自己有能力（capable）勝任所指派的工作。基於此，教師應瞭解學生不當行為的目標類型，才能對症下藥，謀求對策，以矯正其偏差的行為。此外，教師也應該提供機會，安排各種活動，讓學生彼此協調與整合，有能力完成指定的任務，為班級貢獻心力，進而發揮其對於班級的功能，同時凝聚班級成員，同舟共濟，為團體一齊努力，達成班級發展的目標。

Johnson 和 Johnson（1995）的三C班級經營理論亦是以班級團體為主，強調成員間的協調合作、功能整合及團體規範。主張運用合作（cooperation）、衝突解決（conflict resolution）、公民價值（civic values）等三個C作為班級經營的核心概念。由於強調合作，所以教師的教學也儘量採取合作學習的方式。讓學生從班級的學習活動中，自然學會尊重他人，瞭解他人，進而與他人合作並建立彼此的信任關係，這有助於公民價值的養成，同時許多的問題和衝突也能經由此過程而獲得解決。Johnson和Johnson（2005）亦指出，人與人、人與團體之間，彼此具有相依性（interdependence），每個團體的成員都能運用團體動力學的概念，憑藉著自己的力量而獲得成長。基於此，教學的典範已經從過去以個人研讀為主的方式，轉變成同儕之間合作學習的模式，並從此過程中建立共享的價值，作為衝突解決的機制，促進班級

體系的穩定。而從許多的研究發現，個人透過參與小團體的運作，可以帶來更高的成就，營造更正向的關係並增進心理的健康。

二、偏於衝突取向的班級經營理論

B. F. Skinner的行為改變理論主張個體的一切行為改變取決於其本身對於行為後果的滿意程度（張春興，2006）。準此而論，教師在班級經營的過程中，若欲學生能表現出「動容貌、正顏色、出辭氣」的合宜行為，則可以運用行為心理學所提出的正增強作用（positive reinforcement）、負增強作用（negative reinforcement）、懲罰（punishment）、消弱（extinction）等行為改變的技巧來遏止學生不當的行為並激發學生表現適當合宜的行為和舉止。一般說來，行為改變的技術或手段乃是優勢的一方（教師）用來宰制、控管、統領、灌輸、影響弱勢一方（學生）的主要工具，而為了有效控制被壓制的一方，常常剝奪其利益或權利，衝突和緊張的關係不免產生，明顯具有典型的衝突論色彩。

與Skinner的行為改變理論相似，Canter和Canter（2001）的果斷紀律理論強調獎賞和懲罰的必要性，認為透過獎賞和懲罰的強制實施，可以消弭班級中的混亂、失序、騷動、對立、衝突，讓班級獲得短暫的平靜並減少學生不當的行為，甚至可能激發良好的行為，十足反映出衝突理論的觀點。但實施獎賞和懲罰時，必須把握要領，避免落入無效的反應類型而前功盡棄。Canter和Canter在其果斷紀律理論中，揭露了三種教師處理學生行為的反應類型：猶豫不決型、火冒三丈型、果斷堅定型。其中前兩類是缺乏效能的，甚至可能對於學生產生傷害，至於最後的果斷堅定型教師則能以強制的手段，貫徹原則，態度始終如一地實行獎懲，同時也應用破唱片法（broken-record response）來教導學生，讓學生臣服於教師的管理，也保障了教師的優勢地位和權力。

以上是從支配者的角度來看班級經營理論，但若由從屬者的角度來看，則衝突理論自對立衝突、變遷、強制等概念來說明社會的不合理性，所以被壓制的一方應該認清此一現象，重視個人被壓迫的事實及個人的需求，努力尋求可能的改變。Glasser（2000）的選擇理論便反映了此觀點，主張所有的行為都是植基於個人的選擇，主要是為了滿足人性的五種基本需求——生存、愛與隸屬、權力、自由及樂趣。這五種基本需求中，又以愛與隸屬最為重要，這是與他人建立關係的需求，所以人際關係是個人選擇的核心。而和諧的關係是建立在信任與尊重的基礎上，學校或班級中的紀律問題，多數是源自於不和諧、不信任、不尊重的關係，因此讓學生視學校為痛苦的深淵，是一個不快樂的地方。有鑑於此，教師於班級經營中，應體認學

生受壓迫的心理感受，揚棄要命的壞習慣：批評、責備、抱怨、嘮叨、威脅、懲罰、利用獎賞控制學生等，而應該熟悉七種建立和諧師生關係的技巧：關懷、傾聽、支持、協助、鼓勵、信任以及親近等，讓學校蛻變為快樂的園地。易言之，教師在與學生互動的過程中，應該讓學生感受到被關懷的情感，隨時傾聽學生內在的聲音，支持其對自我的認識和瞭解，同時在過程中給予主動的協助和鼓勵，而透過師生間的親近和情感交流，當可建立彼此的信任感，以利營造優質的校園環境。

與 Glasser 的選擇理論相同，Coloroso (2000) 的內在紀律理論也是由從屬者的角度來看，其理論肯定兒童與青少年的價值性，強調兒童與青少年值得成人花費心思，投注更多的時間、精力、資源去教育他們。而在班級經營的過程中，教師應該以自然的態度，以他們希望被對待的方式來教導他們，從而培養學生內在的自律。Coloroso 認為，不同類型的老師會給予學生不同程度的影響，意志薄弱型 (jellyfish) 的教師軟弱無能，班級規範常常是標準不定，一日數變，學生無所適從，因此班級中經常出現混亂和失序；保守封閉型 (brickwall) 的教師缺乏活力，對於學生的自律能力沒有信心，所以班級事務悉數掌控，深怕出紕漏。此外，教師習慣性地運用其至高無上的權力，班級中學生猶如驚弓之鳥，噤若寒蟬，而老師只是教導學生思考什麼，而不是教他們如何思考，所以無法培養學生內在的紀律；剛毅果斷型 (backbone) 的教師則提供學生必要的支持和資源，同時教導學生如何思考，讓學生從班級活動中探索自我，認識真實的自我，而且透過創意性、建構性、責任性的活動來增進學生的內在自律。

三、偏於解釋取向的班級經營理論

Curwin 和 Mendler (1988, 1997) 的尊嚴管理理論是以學生為中心，重視學生的尊嚴與自尊，主張教師應該採取民主而非權威的方式來對待學生。而所謂尊嚴地對待學生，就像哲學家 M. Buber 所言「我—汝」關係 (I and Thou)，個體並非單獨存在，而是與他人和諧、一致地共存，「我」不是獨立的，而是與「你」相互依賴、依存的。值得關注的是，教師與學生的互動，不僅要注意到說話的方式，其他如溝通態度、傾聽技巧、肢體動作、講話聲調、目光接觸等象徵符號，也都應該同樣地重視，讓學生感受到教師的誠意和關愛，而此種強調學生尊嚴的班級管理模式可大幅降低學生的紀律問題。就此而言，教師的班級經營是注意師生互動過程中，個體行為意義和象徵符號的瞭解，才能採取有效的互動策略並對學生傳達基本的尊重感。

Gordon (2003) 認為有效的班級經營策略應該從教師的效能訓練著手，其理論的核心是學生對於紀律的理解。Gordon 主張，學生偏差的行為或態度主要是源自於其

錯誤的認知或疏忽，事實上，學生基本上都具有認知的能力。職是之故，教師可以學生的認知能力為基礎，運用方法從師生的社會互動中，掌握其行動和思想的意義及其所代表的象徵符號，並以適切的象徵符號傳遞正確的訊息，讓學生熟悉各種紀律的定義，以培養學生自律的能力。而為了達成上述的目標，教師要能夠培養所需的技術，這些技術包括：明確地定義問題；洞悉學生需求的能力；改變班級環境和教學實務；改進學生的行為；運用「我一訊息」（I-messages）；積極地聆聽學生的心聲等技巧。顯而易見地，這些技術重視師生社會互動過程中，意義和象徵符號的解讀與傳遞，是屬於偏向符號互動取向的班級經營理論。

與 Gordon 的教師效能訓練一樣，H. Ginott 的和諧溝通理論亦強調學生自律能力的培養，因而教師在與學生社會互動的過程中，應該瞭解行為及象徵符號的意義，傳遞理性的訊息而不要涉及學生的人格或品德方面的批評，更不應對於學生貼標籤或有歧視、偏見的行為出現。進而言之，教師應該避免對學生作評價式的稱讚（evaluative praise），而應針對其特定的行為或表現，給予鑑賞式的稱讚（appreciative praise）；應該避免使用「你一訊息」（you-messages）而可以運用「我一訊息」（I-messages）的方式來傳達教師個人的感受（Manning & Bucher, 2006）。由是觀之，Ginott 重視師生之間的理性對話，教師要示範良好的溝通方式，掌握學生行為的意義，確保學生有正確的認知，以期培養其自律的行為。

最後，根據上述所介紹的重要班級經營理論及其所屬的社會學取向，將其整理如表 1 所示：

表 1 重要班級經營理論及其社會學取向一覽表

班級經營理論	倡導者	主要概念	社會學取向
團體動力和教室紀律理論	F. Redl W. Wattenberg	<ul style="list-style-type: none"> 團體或班級中存在領導者、小丑、烈士、教唆者等不同的角色。 支持學生自我控制、理解學生行為的差異性、給予學生情境協助。 	功能取向
合作式管理理論	L. Albert	<ul style="list-style-type: none"> 教師應發揮人格感召力，影響學生的選擇，進而改變學生的行為。 三C策略：（1）師生、同儕的連結（connecting）；（2）給予學生做出貢獻（contributing）；（3）讓學生感覺自己有能力（capable）。 	功能取向

表1 重要班級經營理論及其社會學取向一覽表（續）

班級經營理論	倡導者	主要概念	社會學取向
三 C 班級經營理論	D. Johnson R. Johnson	<ul style="list-style-type: none"> 運用合作、衝突解決、公民價值等三個 C 作為班級經營的策略。 個人透過參與小團體的運作，可以帶來更高的成就，營造更正向的關係並增進心理的健康。 	功能取向
行為改變理論	B. F. Skinner	<ul style="list-style-type: none"> 個體的一切行為改變取決於其本身對於行為後果的滿意程度。 運用正增強、負增強、處罰、消弱等技巧可以遏止學生不當行為。 	衝突取向
果斷紀律理論	L. Canter M. Canter	<ul style="list-style-type: none"> 獎賞和懲罰是有效的，運用獎賞和懲罰可以減少學生不當的行為。 果斷堅定型教師則能貫徹原則，態度始終如一地實行獎懲並應用破唱片法（broken-record response）。 	衝突取向
選擇理論	W. Glasser	<ul style="list-style-type: none"> 學生所有行為都是選擇而來，是為了滿足人性的五種基本需求——生存、愛與歸屬、權力、自由及樂趣。 建立和諧師生關係的技巧：關懷、傾聽、支持、協助、鼓勵、信任以及親近等。 	衝突取向
內在紀律理論	B. Coloroso	<ul style="list-style-type: none"> 避免使用體罰、威脅、恐嚇的方式，應該使用自然的方式，以學生希望被對待的方式來對待他們。 區分三種類型的教師：意志薄弱型（jellyfish）、保守封閉型（brickwall）、剛毅果斷型（backbone）。 	衝突取向
尊嚴管理理論	R. Curwin A. Mendler	<ul style="list-style-type: none"> 班級的經營應該要以學生為中心，重視學生的尊嚴與自尊。 讓學生感受到教師的誠意和關愛，才能對學生傳達基本的尊重感。 	解釋取向

表 1 重要班級經營理論及其社會學取向一覽表（續）

教師效能訓練	T. Gordon	<ul style="list-style-type: none"> • 學生基本上都具有認知的能力，其偏差的行為或態度主要是源自於其錯誤的認知或疏忽，需要教師給予概念的澄清和引導。 • 獎勵和懲罰對於學生都是無效的，重點在於強化教師效能訓練。 • 關鍵技能：明確地定義問題；洞悉學生需求的能力；改變班級環境和教學實務；運用「我—訊息」（I-messages）；聆聽技巧。 	解釋取向
和諧溝通理論	H. Ginott	<ul style="list-style-type: none"> • 傳遞理性的訊息而不要涉及學生的人格或品德方面的批評。 • 避免作評價式的稱讚，而應給予鑑賞式的稱讚。 	解釋取向

肆、結語

班級經營是學校教育的核心活動，影響學生的學習至深且鉅。誠如教育學者 Ornstein 和 Hunkins（2004）所指出，教師和學生在學校生活裏，彼此會不斷地進行社會互動並於過程中發展出一套社會秩序，包括一系列的常規和規則，而其團體規範和組織價值也會變得普遍，這些都會滲透並塑造個人的人格與行為。是以，對於師生互動所形成的班級體系進行社會學分析，則顯得格外具有意義。基於此，本文從結構功能論、衝突理論、交換理論以及符號互動論等四個主要的社會學理論來分析班級經營的社會學基礎，指出班級經營過程中諸多的社會學詮釋方式和觀點，俾供教師掌握班級經營的社會學基礎。

此外，為促進教師對於班級經營活動的進一步瞭解，乃從社會學的功能取向、衝突取向以及解釋取向來論述班級經營理論，並選擇十個重要的班級經營理論為例，分別說明各理論的核心概念及其所屬的社會學取向，以瞭解不同社會理論或學派在班級經營上的應用，這有助教師釐清不同班級經營理論所依循的社會學取向，進而協助其建立個人的班級經營哲學。

參考文獻

- 王振寰(2000)。社會學的基本原理。載於王振寰、瞿海源(主編)，**社會學與臺灣社會**(頁5-28)。臺北市：巨流。
- 石計生(2006)。社會學理論——從古典到現代之後。臺北市：三民。
- 吳康寧(2005)。課堂教學的社會學研究概述。載於吳康寧、胡宗仁、劉雲杉、吳永軍、程曉樵、丁瑜(合著)，**課堂教學社會學**(頁1-16)。臺北市：五南。
- 吳齊殷(2005)。學生。載於臺灣教育社會學學會(主編)，**教育社會學**(頁345-380)。臺北市：巨流。
- 張建成(2002)。批判的教育社會學研究。臺北市：學富。
- 陳奎熹(2001)。教育社會學導論。臺北市：師大書苑。
- 張美惠譯(2005)。J. Holt著。**孩子為何失敗**(How children fail)。臺北市：張老師文化。
- 張春興(2006)。教育心理學(修訂版)。臺北市：東華。
- 葉啓政(2004)。進出「結構一行動」的困境(二版)。臺北市：三民。
- 蔡文輝(2006)。社會學與社會學理論。載於蔡文輝、李紹嶸、凌渝郎、藍采風、蔡勇美、褚玲、林政憲、張瓊方(合著)，**社會學原理**(頁1-22)。臺北市：三民。
- 蔡宏進(2005)。社會學。臺北市：雙葉。
- Canter, L., & Canter, M. (2001). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Los Angeles: Canter & Associates.
- Charles, C. M., & Senter, G. W. (2004). *Building classroom discipline* (8th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Coloroso, B. (2000). *Parenting through crisis: Helping kids in times of loss, grief, and change*. New York: HarperRosource.
- Curwin, R. L. & Mendler, A. N. (1988). *Discipline with dignity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Curwin, R. L. & Mendler, A. N. (1997). *As tough as necessary: Countering violence, aggression, and hostility in our schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Glasser, W. (2000). *Every student can succeed*. Chatsworth, CA: The William Glasser Institute.

- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. New York: Three Rivers Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2004). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th Ed.). New York, NY : McGraw Hill.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D., & Johnson, F. (2005). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn and Bacon
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction* (2nd Ed.). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2006). *Classroom management: Models, applications, and cases* (2nd Ed.). Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock: J. E. (2004). *Classroom Instruction that Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29, 297~318.
- Redl, F. & Wattenberg, W. (1959). *Mental hygiene in teaching* (2nd Ed.). New York: Harcourt, Brace, and World.
- Ritzer, G., & Goodman, D. (2003). *Sociological theory* (6th Ed.). New York, NY : McGraw Hill Higher Education.
- Wink, J. (2004). *Critical pedagogy: Notes from the real world* (3rd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.